

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Komparace vybrané české a britské literatury v oboru dramatická
výchova**

**Comparison of chosen Czech and British literature in the drama in
education field**

Simona Benáčková

Vedoucí práce: PaedDr. Zdenka Hanková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: AJ-PG

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Komparace vybrané české a britské literatury v oboru dramatická výchova potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 5.12.2020

Chtěla bych tímto poděkovat p. doktorce PaedDr. Zdeňce Hankové za odborné vedení, vlídný přístup a cenné rady, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá pojetím dramatické výchovy ve vybraných publikacích českých a britských autorů. Odlišný historický vývoj těchto dvou zemí přispěl k odlišnému vývoji oboru dramatické výchovy a dá se tedy předpokládat, že i literatura v tomto odvětví se bude lišit dle národnosti autora. Cílem této práce je komparace čtyř vybraných publikací dramatické výchovy britských a českých autorů dle předem stanovených kritérií. Snažím se nalézt jak podobné, tak rozdílné náhledy na tuto disciplínu a porovnávala jsem jak formální, tak i praktickou stránku těchto knih. V práci bude nastíněna jak teoretická podstata dramatické výchovy z pohledu předních českých pedagogů, tak i historická východiska pro její rozvoj. V závěrečném shrnutí komparace přibližuji mnou získané poznatky, ze kterých vyplývá, že se britské a české publikace ve stanovených kritériích ve větším rozsahu nelišily, a že jisté shodné i odlišné prvky lze najít mezi publikacemi českými, ale i mezi publikacemi britskými navzájem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dramatická výchova, komparace, britské publikace, české publikace

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis focuses on the concept of drama in education through chosen Czech and British publications. Both of these countries underwent very different historical development and therefore it may be assumed that both the development of drama in education as pedagogical field and the chosen literature differ according to the countries. The main aim of this thesis is to compare four publications of both Czech and British authors. This comparison will have been done according to set criteria. I focus on finding both similarities and differences among chosen publications and I compare formal as well as practical perspective. The thesis will outline both the theoretical basis of drama education from the perspective of leading Czech educationalists, as well as the historical basis for its development. In the final summary of the comparison, I present the findings I have obtained, which show that British and Czech publications did not differ to a large extent in the set criteria, and that certain identical and different elements can be found among Czech works, but also among British publications.

KEYWORDS

Drama in education, comparison, British publications, Czech publications

OBSAH

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Definice dramatické výchovy	10
2. Cíle dramatické výchovy	12
3. Metody a techniky dramatické výchovy	14
4. Charakteristické postupy.....	17
4.1 Hra v roli a symbolická situace	17
4.2 Improvizace	18
4.3 Princip psychosomatické jednoty	19
5. Učitel dramatické výchovy	20
6. Kontext britské tradice dramatické výchovy ve vazbě na rozvoj české dramatické výchovy v pojetí Evy Machkové	22
II. PRAKTICKÁ ČÁST	27
1. Cíle a metody komparace.....	27
2. Výběr analyzovaného materiálu	27
3. Kritéria pro komparaci	27
4. Analýza	28
6.1 Brian Way – Rozvoj osobnosti dramatickou hrou	28
6.1 Cecily O'Neill, Alan Lambert – Drama structure: a practical handbook for teachers ..	32
6.1 Vladimír Volf – Dramatická výchova, V pěti dějstvích s Hamletem	36
6.1 Radek Marušák, Olga Králová, Veronika Rodriguezová – Dramatická výchova v kurikulu současné školy	39
5. Shrnutí komparace	42
6. Závěr	46

ÚVOD

S dramatickou výchovou jsem se poprvé setkala již na základní škole. Různé techniky, metody a hry z dramatické výchovy zde využívala moje učitelka angličtiny, čímž výrazně přispěla k zajímavosti samotných hodin, a posléze i k moji náklonosti k anglickému jazyku jako takovému. O několik let později jsem dostala šanci nahlédnout na tuto možnost výuky z druhé, učitelské stránky. Jako studentka šestého ročníku hudebně dramatického oboru na Konzervatoři Brno jsem v rámci předmětu Metodika a vyučovací praxe dostala příležitost odučit jednu hodinu na ZŠ Holzova v městské části Brno-Líšeň. Podmínkou splnění tohoto předmětu bylo právě využití prvků DV ve mnou vypracované hodině pro třetí třídu zmiňované základní školy. Tato ojedinělá možnost pro mě byla velkou výzvou a zároveň zkušeností, která mě přivedla na myšlenku věnovat se tomuto tématu i ve své bakalářské práci.

Cílem této práce je komparace čtyř vybraných publikací dramatické výchovy britských a českých autorů. Snažím se analyzovat publikace dle předem stanovených kritérií pojetí dramatické výchovy. Snažím se nalézt jak podobné, tak rozdílné náhledy na tuto disciplínu a porovnávala jsem jak formální, tak i praktickou stránku těchto knih.

Toto téma jsem si vybrala především proto, že jakožto absolventka studia hudebně dramatického oboru na konzervatoři mám k tématu dramatické výchovy velmi blízko. Můj druhý studijní obor na Pedagogické fakultě je Anglický jazyk, a tudíž jsem si vybrala ke komparaci právě britskou literaturu. Drama jako takové je neodmyslitelnou součástí britské kultury a jeho význam je citelný i v oblasti vzdělávání. Přínos své práce vidím zejména ve svém obohacení a získání nových informací a poznatků ze zahraničních zdrojů.

Teoretická část mé práce se zabývá především přiblížením pojmu dramatická výchova, jeho definic, metod a technik, a opírá se o odborné publikace jak českých, tak zahraničních autorů, kteří se dramatické výchově věnují. Mezi tyto autory patří například paní profesorka Eva Machková, z jejíchž děl jsem vycházela zejména v části týkající se historického vývoje, pan profesor Jaroslav Provazník či pan docent Josef Valenta. Vzhledem k povaze své práce jsem do výčtu definic zařadila také díla zahraničních (převážně britských) autorů, a tyto úryvky jsem následně přeložila. V této části jsem se zaměřila také na osobnost učitele dramatické výchovy, specifika jeho práce a v neposlední řadě také na možnosti získání příslušné kvalifikace v České republice.

Dále jsem se krátce zabývala vývojem samostatného oboru dramatické výchovy od jeho počátků za doby pedagogických počínů J.A. Komenského, přes reformní snahy v průběhu 20.

století až po změny v tomto oboru po roce 1989. Stejně stručně se věnuji i vývoji tohoto oboru ve Velké Británii. V této části práce jsem vycházela především z publikace paní profesorky Evy Machkové *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*, neboť v této knize se autorka věnuje nejen osobnostem české dramatické výchovy, ale také zahraničním kolegům ze Spojených Států či Velké Británie.

Praktická část mé práce se zaměřuje na analýzu a následnou komparaci dvou britských a dvou českých děl. Pro prozkoumání těchto dvou vzorků odborné literatury jsem se rozhodla zejména proto, že mě zajímalo, zda se autoři dvou odlišných národů a vývojových etap shodují či naopak rozcházejí v názorech na vybraná kritéria dramatické výchovy. Práce se snaží přiblížit nejen odlišnou strukturu publikací, ale také například jakými způsoby pracují autoři s konkrétními příklady. Jinými slovy, snažila jsem se na vybraném vzorku zjistit, jak se liší pohled britských a českých autorů na podobu odborné publikace dramatické výchovy.

I. Teoretická část

1. Definice dramatické výchovy

Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.

Winifred Ward

Touto větou začíná svoji knihu *Playmaking with Children* (doslova hry-dělání) zakladatelka dramatické výchovy, americká autorka Winifred Wardová, která se ve dvacátých letech minulého století, kdy v amerických zemích probíhaly pedagogické reformy, zasloužila o vytvoření nového pedagogického stylu. Vymezením pojmu dramatická výchova se i v české odborné literatuře zabývá mnoho autorů, a tudíž existuje několik definic tohoto oboru.

Česká průkopnice dramatické výchovy Eva Machová definuje obor jako *učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické.*¹

Dalším českým autorem, který se dramatickou výchovou zabývá jak z teoretického, tak z praktického hlediska, je docent Josef Valenta. Ačkoliv v úvodu kapitoly s názvem “Co je dramatická výchova” v publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* udává, že nehodlá svůj text zatěžovat hledáním definice tohoto oboru, i on podává svůj konkrétní souhrn pojmů:

Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem

- *na jedné straně:*

¹ Machková, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2007, str.32

o ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým)

o a k pedagogickým (výchovným i formativním) požadavkům

- *a na druhé straně:*
 - *k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).* ²

Valenta se k samotné definici oboru vrací ještě o několik stran dále v téže publikaci, zde však dramatickou výchovu označuje za jakousi reflexi skutečného života:

Dramatická výchova modeluje život. ... Je to nauka o životě, o lidech, problémech, vztazích, rozhodnutích a volbách, o morálce praktického konání, ...jejíž výzkumnou metodou, které je třeba se též naučit, je divadlo a drama. ³

Český profesor Jaroslav Provazník označuje ve svém článku na Metodickém portálu RVP dramatickou výchovu jako:

- *jeden z pěti oborů estetické výchovy a výchovy uměním (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové, resp. taneční)*
- *učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývá životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i se zapojením těla a emocí*⁴

Provazník ve svém článku také stručně vymezuje, co naopak za dramatickou výchovu nepovažuje, což je pro její definice neméně důležité. Dramatická výchova dle Provazníka není:

- *nahodilá sbírka jakýchkoliv činností a her, které vypadají jinak než tradiční školní výuka, secvičování scének nebo divadelních představení metodou reprodukce (netvořivé napodobování dospělých, profesionálních nebo ochotnických inscenací bez možnosti spoluúčasti dětí na procesu tvorby)*
- *sociálně psychologický výcvik nebo osobnostní a sociální výchova*⁵

² Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str. 40

³ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str. 68

⁴ Provazník, J. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*, Metodický portál RVP [online] navštíveno dne 9.11.2020

⁵ Provazník, J. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*, Metodický portál RVP [online] navštíveno dne 9.11.2020

Vzhledem k povaze své práce považuji za vhodné zařadit do výčtu definic také britského autora, který se dramatickou výchovou zabývá. Jedna z nevýznamnějších osobností udávající směr dramatické výchovy, britský autor Brian Way, uvádí ve své knize *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, přeložené již zmiňovanou Evou Machkovou, názorný příklad dramatické výchovy, který lze považovat za, byť specifickou, ale dle mého názoru velmi přesnou definici oboru:

Například odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít: „Člověk, který nevidí.“ Jiná možná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti“ (...) Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše, stejně jako myslí.⁶

Všechny tyto definice poukazují na fakt, že dramatická výchova může být velmi nápomocnou metodou při výuce nejrozličnějších, ať už průřezových či stěžejních témat a předmětů, a proto by měla být nedílnou součástí školního a mimoškolního vzdělávání. Dramatická výchova může být tedy prostředkem nejen k získání potřebných informací a poznatků, ale také jako způsob, jak prohloubit sociální inteligenci a empatii žáků. Skrze dramatickou výchovu se totiž žáci dostanou do (v rámci výchovy imaginárních) situací, které by jinak nezažili, a právě tato zkušenost jim může být v budoucnu nápomocná a přínosná.

2. Cíle dramatické výchovy

Správná formulace cílů výuky je zcela stěžejní v jakémkoliv oboru vzdělávání. Jednotný cíl výchovy a vzdělávání je především všestranný rozvoj osobnosti dítěte, jeho vztah k okolí a ke světu, ve kterém žije. Pedagogické cíle formulují to, čeho chce učitel svojí činností dosáhnout (osvojení určité dovednosti či poznatků, změna v chování žáka, získání a využití nových informací). Z tohoto hlediska můžeme cíle v různých oblastech učení rozdělit do tří domén učiva:

Oblast psychomotorická: *od propojení smyslů a pohybu, až ke složitým řetězcům zručného a účelného chování, jako je například tanec nebo hraní fotbalu, mluvení, jemná i hrubá koordinace svalů a svalových skupin*

⁶ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.10

Oblast kognitivní (intelektuální): složitější myšlenkové operace, posouzení užitečnosti a hodnoty informace, schopnost zapamatovat a vybavit si informaci, výchova ke smysluplnému jednání v situaci obsahující prvky rizika

Oblast afektivní: projevy emocionálního chování – tedy citů, postojů, preferencí a hodnot⁷

Zaměříme-li se na konkrétní cíle dramatické výchovy tak, jak je rozděluje a upřesňuje Machková, definujeme je jako *..koncepce (pojetí) práce v dané škole či instituci, u určitého učitele či skupiny učitelů. Vyjadřuje, proč vůbec dramatickou výchovu dělat, proč ji považovat za užitečnou a účinnou..*⁸

Autorka dále popisuje, že cíle je třeba stanovit pro konkrétní skupinu, a ne pouze pro celou instituci školy. Cíle musí odpovídat potřebám a osobnosti žáka, neboť tento přístup je zcela klíčový pro samotnou podstatu tohoto oboru. Machková rozděluje cíle do tří základních skupin (rovin):

1. dramatická rovina

a. dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky)

b. vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie)

2. sociální rovina

a. struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace

b. poznávání života, světa, lidí

3. osobnostní rovina

a. psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle)

b. schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti

c. motivace, zájmy

⁷ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2007, str.34

⁸ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2007, str. 35

*d. hodnotový žebříček, postoje*⁹

Cíli dramatické výchovy se zabývá také J. Valenta v níže citované knize, ve které nejprve stručně charakterizuje cíl jako *předpokládaný výsledek edukace*¹⁰. Dále však velmi zajímavě spojuje samotný název knihy právě s cíli dramatické výchovy, neboť toto spojení považuje za zcela jednoznačné.

Je-li základní metodou DV „hra v roli ve fiktivní dramatické situaci“ ..., je tím podstatně ovlivněna i podoba cílů DV - obecně tedy metoda DV do značné míry určuje cíle DV:

a) v tom případě je logické, že cíle DV směřují do oblasti divadla a dramatu; DV má učit o divadle a dramatu,...

b) obsahem dramatu i dramatických her je život sám, ...; pak je opět logické, že dalším záměrem DV bude učit „o životě“ (lidech, situacích, vztazích, problémech...)

*c) a konečně: hra v roli vyžaduje od jedince aktivaci víceméně všech složek jeho osobnosti...dalším cílem DV je tedy osobnostní rozvoj a rozvoj sociálních a etických kompetencí.*¹¹

Zejména poslední oblast cílů je specifická pro dramatickou výchovu, neboť jak bylo již zmíněno výše, žáci mají příležitost učit se komunikačním schopnostem, aktivnímu naslouchání, kooperaci a schopnosti pomoci a vytvářejí si tak předpoklady pro transfer naučeného do života mimo hru¹².

3. Metody a techniky dramatické výchovy

Metody a techniky jsou základním předpokladem a prostředkem k uchopení jakékoliv hodiny dramatické výchovy, a také k dosažení předem stanovených cílů. Příklady těchto metod a technik můžeme nalézt v publikacích několika zde již citovaných autorů. V této práci jsem se rozhodla uvést především poznatky z publikace Josefa Valenty s příznačným názvem *Metody a techniky dramatické výchovy*, neboť považuji jeho zpracování za nejlépe srozumitelné a výstižné. Valenta se velmi podrobně zabývá rozlišením mezi metodou a technikou, na které nahlíží následovně:

⁹ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2007, str. 35

¹⁰ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str.62

¹¹ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str. 62

¹² Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str. 64

Metoda

Definice vychází z etymologie. Spojená řecká slova meta (h)odos značí fakticky „cestu k..“ Tím by mohlo být řečeno vše. Ale to by bylo příliš nekomplikované.¹³

Autor rozděluje kapitolu „Co je to metoda?“ do dvou podkapitol, v každé z nich nahlíží na tuto otázku trochu jinými očima. Zatímco v první části jsou udávány obecnější možnosti, jak lze pojem metoda označit a představují tudíž jakousi předmluvu k podkapitole druhé. Metodu tedy podle Valenty můžeme chápat jako:

- 1. celý systém dramatické výchovy**
- 2. základní koncepční metodický princip systému, na němž je dramatická výchova založena**
- 3. specifický styl práce – například určité osoby, školy atd.**
- 4. soubor nebo skupinu dílčích postupů**
- 5.. konkrétní postup, z něž vyplývá v praxi konkrétního činnost učitele či žáka¹⁴**

Valenta v knize také uvádí, že základní metodou či metodickým principem, pro který je dramatická výchovy specifická, je hra v roli. Tomuto principu se podrobněji věnuji v kapitole 4. Charakteristické postupy.

Druhou podkapitolou autor v podstatě shrnuje a stručně označuje parametry metody jako pojmu, který se dá aplikovat i na jiné „předměty“, ale zároveň definuje metody dramatické výchovy.

Metody výuky a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určeného učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.¹⁵

Technika

V této podkapitole autor hned v úvodu zmiňuje možné splynutí pojmů technika – metoda, vzhledem k jejich obdobnému obsahu. Konkrétní definici techniky poté uvádí jako:

¹³ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str. 46

¹⁴ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str.46-47

¹⁵ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str. 47

..konkretizace metody, respektive operacionalizace metody (metodou může být pantomima (...) a technikou je pak například „částečná pantomima“ (prováděcí podoba tohoto principu)¹⁶

Valenta se dále zabývá možným vnímáním techniky jako procesem, který je limitovaný, respektive úzce zaměřený, pouze na konkrétní směr či cíl (například technika ke správnému posazení hlasu, sebeovládání apod.). Rovněž lze techniku dosadit za pojem „dovednost podmiňující provádění určité činnosti, úkonu atd.“ Touto formulací se autor již značně přibližuje původnímu řeckému významu slova *techné* – umění.¹⁷

Pro porovnání definicí techniky jsem zvolila publikaci psanou zahraničními autorkami a sice tvůrčí dvojicí Norah Morgen a Juliane Saxton, které pojem techniky staví do srovnání s pojmy strategie a činnost, a uvádí následující poznatky:

Když jsme porovnávaly, jak je tomu v oblasti výchovy a vzdělávání,zjistily jsme, že neexistuje jasná definice toho, co se rozumí pod pojmy „ strategie“ a „technika“. My je definujeme takto:

Strategie: Rámec, uspořádání, s jehož pomocí jsou žáci vztaženi do akce, a prostředky, jimiž budou zkoumat dramatické ohnisko.

Činnost: Strategie realizovaná jednáním neboli to, co žáci dělají.

Technika: Nástroje, jichž učitel používá k tomu, aby strategie byla uvedena v život.

Ačkoli strategie, činnost a technika jsou touto definicí vzájemně provázány, je třeba, aby je učitel při plánování vnímal jako oddělené prvky. Strategie a technika jsou prostředky, díky nimž se činnost stává pro žáky smysluplná¹⁸

Ať už v případě publikace české či zahraniční, by se technika dala shrnout jako aktivní, konkrétní, živá činnost prováděná jak žákem, tak učitelem ve vzájemném propojení.

4. Charakteristické postupy

Dramatická výchova je specifická především svými metodickými principy a postupy, kterým se věnuji v následující podkapitole. Právě prostřednictvím těchto postupů lze dramatickou výchovu vymezit oproti jiným předmětům. Konkrétně se zde zaměřuji na tři z nich: hra v roli, improvizace a princip psychosomatické jednoty.

¹⁶ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str. 48

¹⁷ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str.48-49

¹⁸ Saxtonová, J., Morganová, N. *Vyučování dramatu - Hlava plná nápadů*, 2001, str.114

4.1 Hra v roli a symbolická situace

Základním metodologickým principem, který odlišuje dramatickou výchovu od jiných pedagogických systémů, je dramatická hra neboli hra v roli, někdy také bývá označována jako hra rolová. Toto chování, vcítění se, nebo vstup do role můžeme charakterizovat jako *jednání ve fiktivní skutečnosti, symbolická hra založená na mezilidských vztazích, charakterech a jednání. Je praktickou realizací fiktivnosti a základem metod dramatiky.*¹⁹

Hra v roli je přirozený proces vycházející z dětské hry (na vojáka, na lékaře, na maminku apod.), která je zcela základní součástí a potřebou dítěte. Jedná se tedy o proces, kdy člověk vstupuje do jiné postavy a má tudíž jedinečnou možnost podívat se na různé situace „jinými očima“, což mnohdy znamená především podívat se objektivněji, nezávisle na předsudcích či vžitých představách. I z tohoto důvodu je vhodné začínat s žáky na postavách a rolích, které jim jsou více vzdálené, neboť právě u těchto odlehklých postav žák dokáže lépe zachytit hlavní a podstatné povahové rysy.²⁰

Nahlédneme-li na pojem „role“ z hlediska sociálně-psychologického, můžeme ji chápat jako určitý systém očekávání, soubor vnějších projevů jedince či vnitřní představu o určitém modelu chování. Tyto role (matka, manželka, lékař,..) jsou pro nás autentické, neboť se jimi obklopujeme.²¹

Z hlediska pedagogického nebo výchovného nahlížíme na roli jako na záměrné převzetí učebního úkolu, který od svého hráče vyžaduje vytvoření určitého obrazu nebo jevu. Hraní určité postavy je herní akce, ideálně navozená psychosomatickými zdroji – navození pocitů, myšlenek či představ.²²

Předpokladem pro aktivizaci hry v roli je již výše zmíněná „symbolická/fiktivní situace“, jinak nazývána taktéž jako hra na „jako, jakoby, kdyby“. Macková tuto situaci označuje jako *celou širokou škálu situací, ve kterých může dojít k jednání, spojenému s prožitkem.*²³

¹⁹ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*, 2007, str.24

²⁰ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*, 2007, str. 95

²¹ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str.52

²² Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str.53

²³ Macková, S. *Dramatická výchova ve škole*, 1995 In: Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2007, str.23

Jean Piaget vymezuje symbolickou hru jako umožnění dítěti *vykonávat činnosti, které nejsou motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému.*²⁴

4.2 Improvizace

*When response to experience takes place at this intuitive level, when a person functions beyond a constricted intellectual plan, intelligence is freed. The intuitive can only respond in immediacy – right now.*²⁵

Ve chvílích, kdy je naše reakce na událost postavena čistě a pouze na intuici, kdy jednáme mimo předem promyšlený plán, je naše inteligence osvobozena. Intuitivní jedinec tedy reaguje zcela bezprostředně – tady a teď. (překlad autora)

Nedílnou součástí dramatické výchovy je princip improvizace – spontánního a předem nepřipraveného jednání, které vzniká z přirozené dětské hravosti, a je podpořeno upuštěním od předem stanovených pravidel. Vzhledem k této podstatě je improvizace vhodná takřka pro každé dítě bez ohledu na jeho schopnosti, zkušenosti či věk. Úskalí však tkví ve velmi tenké hranici mezi uvědomělou strategií, která podporuje všeobecný rozvoj a přispívá k dosažení stanovených cílů, a ledabylým, „triviálním hraním si“²⁶ bez smyslu a podstaty. Podaří-li se však docílit výše zmíněného uvědomělého stavu, lze improvizaci považovat za velmi přínosný a obohacující prostředek dramatické výchovy.

Kromě výše citované americké autorky Violy Spolin se definicí improvizace zabývá i autorská dvojice Morgan a Saxton, která došla k následujícímu shrnutí:

*Na improvizaci by se mělo nahlížet jako na strategii, která rozvíjí spontaneitu. Zde (žák) objevuje vztah mezi realitou svého vnitřního života, a to jak intelektuální, tak emocionální, a jejím fyzickým vyjádřením, jehož prostřednictvím dokáže tuto realitu sdělit ostatním.*²⁷

Čeští autoři docházejí vesměs k velmi podobným závěrům, v jejich centru stojí názor, že *jednat bez přípravy a bez textu, bez scénáře, je důležité pro život.*²⁸, což znovu zdůrazňuje propojení dramatiky s každodenním životem jedince. Životem, ve kterém je improvizované, předem nepromyšlené jednání součástí takřka každé vteřiny.

²⁴ Piaget, J., Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*, 1970. In: Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2007, str.17-18

²⁵ Spolin, V. *Improvisation for the Theatre: A Handbook of Teaching and Directing techniques*, 1999, str.3-4, (překlad autora)

²⁶ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.145

²⁷ Saxtonová, J., Morganová, N. *Vyučování dramatu - Hlava plná nápadů*. 2001, str.126

²⁸ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2007, str.25

4.3 Princip psychosomatické jednoty

Psychosomatická jednota velmi úzce souvisí se samotným hereckým uměním a vyobrazuje souznění herce a jeho vnitřního světa s tělem. Výrazový prostředek herectví je totožný se svým tvůrcem, herec tvoří sám svou osobou. Dramatická výchova hledá cestu k výrazu, a pro tento výraz hledá též estetické hodnoty i v případě, že dramatický proces nesměřuje k divadelnímu představení.

Estetizace probíhá v různých rovinách:

- *V rovině mravního étosu (nahlíženo je například na situace, jež pomáhají pochopení lidství, humanity)*
- *V rovině estetizace samotných prostředků zobrazování (mnoho dramaticko-výchovných metod a technik obsahuje princip ozvláštnění – pantomimou, zastavením v nehybném obraze, zpomalením akce, užitím rekvizity apod.)*
- *V rovině prezentace (děti samy nebo na základě pokynu od pedagoga cíleně a mnohdy opakovaně hledají pro své prezentace prostředky ozvláštnění s vědomím sdělnosti a zajímavosti pro diváka)²⁹*

Princip psychosomatické jednoty, tedy splynutí vnitřních psychologických pochodů s navenek pozorovatelnými tělesnými projevy, ukazuje důležitost motivace aktivit vedoucích k vyvolání představ o určité věci i v rámci didaktického procesu.³⁰ Tyto představy neboli imaginace, propojují hercovo/žákovo tělo v jeden celistvý a čitelný prvek.

5. Učitel dramatické výchovy

Specifickými požadavky na osobnost učitele dramatické výchovy se, stejně jako například definicí toho oboru, zabývá hned několik autorů. Mezi tyto specifické nároky patří například schopnost partnerského přístupu ke skupině či částečné přenechání hodiny v režii žáků – jinými slovy by se pedagog neměl obávat předat hodinu „do rukou“ svým žákům.³¹

Učitel dramatické výchovy musí však splňovat kromě zmiňovaných specifických požadavků také obecné předpoklady, které jsou kladeny na všechny vykonavatele učitelské profese jako takové.

²⁹ Marušák R., Králová, O., Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. 2008., str.11

³⁰ Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. 2018, str.170-171

³¹ O'Neill C., Lambert, A. *Drama Structures: A practical handbook for teachers*, 1990, str. 21

V publikaci *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* můžeme najít kapitolu s názvem „Osobnost učitele“, ve které autorka Jana Kantorová definuje následující složky jako nutné kvalifikace pro úspěšný výkon učitelské profese:

1. *Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled*
2. *Teoretické a praktické odborné vzdělání*
3. *Pedagogické a psychologické vzdělání* ³²

Autorka dále uvádí seznam několika profesních kvalifikací učitele jako například: *diagnostické schopnosti, didaktické schopnosti, výrazové schopnosti, organizační schopnosti, pedagogická expresivnost či schopnost získat autoritu.* ³³

Již zcela konkrétními požadavky na učitele dramatické výchovy se zabývá docentka Soňa Koťátková, která definuje dva okruhy **Speciální vybavenosti učitele pro vedení dramatické práce**:

1. Předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově

- *učitel je účastníkem skupiny a akceptuje skupinový proces*
- *vytváří příznivé klima*
- *má základní důvěru v potenciál skupiny a ve svou práci*
- *má schopnost empatie*
- *umí vyjádřit pozitivní i negativní emoce a v tomto vyjádření je rovnováha*
- *(...)*

2. Předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci

- *zvládnout techniku řeči*
- *být schopen identifikace, improvizace obecně, a především v roli*
- *být schopen přijmout a realizovat souhru rolí*
- *plánovat hodinu dramatické výchovy i tvořivě reagovat a podněcovat nové situace*

³² Kantorová, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* 2008, str. 168

³³ Kantorová, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* 2008, str. 171

- osvojovat si didaktické zásady, metody a techniky dramatické práce

- (...) ³⁴

Brian Way ve své publikaci *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* uvádí lidským způsobem jako nezbytný předpoklad pro vykonávání profese učitele dramatické výchovy především *skutečný, silný a empatický zájem o děti, bez ohledu na jejich schopnosti zvládat školní látku a bez ohledu na jejich nadání.* ³⁵

Z těchto předpokladů, jak obecných, tak specifických, či ryze lidských, můžeme učitele nejen dramatické výchovy označit za tvořivého a empatického pedagoga, který by měl ke svým hodinám a k jejich plánování přistupovat individuálně a s nadšením sobě vlastním, měl by se neustále vzdělávat a zdokonalovat v didaktických metodách, stejně tak jako v nejnovější literatuře nejen svého oboru.

V možnostech odborného vzdělávání pedagogických pracovníků zabývajících se dramatickou výchovou nastává po revolučním roce 1989 významná změna, a sice vznik dvou specializovaných vysokoškolských pracovišť.

Katedra Výchovné dramatiky na pražské DAMU založena v roce 1992 byla již od svého počátku vedena vždy kapacitními teoretiky tohoto oboru – od docenta Josefa Valenty, přes docenta Jaroslava Provazníka až po současnou vedoucí katedry profesorku Evu Machkovou. Kromě řádného studia koncipovaného jako tříleté bakalářské a dvouleté magisterské nabízí katedra také čtyřsemestrální kurz celoživotního vzdělávání Základy dramatické výchovy. ³⁶

Ateliér dramatické výchovy divadelní fakulty na brněnské JAMU, taktéž založen v roce 1992, je popisován jako nejen prostor pro výuku nových pedagogických pracovníků, ale především jako výzkumné a experimentální pracoviště. Brněnská katedra si klade za cíl úzký kontakt s ostatními ateliéry a jejich pedagogy, jelikož považuje obor divadlo a výchova za nedílnou součást všech divadelních profesí. ³⁷

Po roce 1989 byla rozšířena výuka dramatické výchovy na všechny Střední pedagogické školy, do svých učebních plánů ji zařadila i některá gymnázia. ³⁸

³⁴ Kořátková, S. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1998 str.221-222

³⁵ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.14

³⁶ <https://www.damu.cz/cs/katedry-obory/katedra-vychovne-dramatiky/o-katedre/> - navštíveno 9.11.2020

³⁷ <http://difa.jamu.cz/obory-a-ateliery/atelier-divadlo-a-vychova.html> - navštíveno dne 9.11.2020

³⁸ Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. 2018, str. 65

Dramatická výchova se stala součástí učiva i na některých vysokých školách zabývajících se studiem pedagogiky (nikoliv jako samostatný obor, ale pouze jako součást studijního programu). Základy tohoto oboru jsou vyučovány také v rámci předmětů navazujícího dvouletého studia na konzervatořích jakožto součást pedagogického minima, kterého student dosáhne úspěšným složením absolutoria. Konkrétně se jedná o předměty Základy pedagogiky, Didaktika, Základy psychologie a Metodika a vyučovací praxe.³⁹

6. Kontext britské tradice dramatické výchovy ve vazbě na rozvoj české dramatické výchovy v pojetí Evy Machkové

Právě pojetí Evy Machkové v knize *Nástin historie a teorie dramatické výchovy* bylo pro mě velmi inspirující, neboť v něm autorka propojuje českou tradici tohoto oboru, a zároveň je kniha obohacena i o přístupy britských pedagogů, kterým se autorka podrobně věnuje v jedné z kapitol.

J.A. Komenský

V prvopočátku pedagogického vývoje dramatické výchovy v českých zemích byl nejvýznamnější osobností bez pochyby J.A.Komenský (1592–1670). Poslední biskup jednoty bratrské, učitel národa a průkopník originálních pedagogických postupů a pojetí zavedl už roku 1635, za svého prvního pobytu v Lešně, hry do výuky v bratrské škole a jako jediný dovršoval divadelní tradici teoreticky i prakticky. Když v roce 1650 odchází Komenský na pozvání knížete Zikmunda Rákócziho do Uher, chce ve škole v Blatném Potoce realizovat svoje představy o škole *pansofické* čili vševědné, která by měla reformovat celý systém vědění a zamezit tak dosavadním světovým sporům. V Blatném Potoce dramatisoval Komenský svoji Bránu jazyků a nazval ji Schola Ludus (celý titul zní Škola hrou neboli Živá encyklopedie, to jest Procvičení Brány jazyků na divadle). Dílo obsahuje osm her, které mají předávat přehled všeho podstatného vědění té doby. Komenský byl zřejmě první, kdo odlišil školní hry od divadla jako řemesla. Pedagogický charakter školních her byl založen především na učební látce, hry byly psány latinsky a sloužily mimo jiné jako nástroj k výuce tohoto jazyka. Hry měly sloužit jako potěšení a osvěžení školské práce, a kromě tohoto rozměru Komenský předkládá sedm znaků hry, které dokládají její význam ve školské praxi. Prvním z nich je pohyb, dále je to vlastní rozhodování, společenství a soutěžení, pátým znakem je řád, šestým snadnost a jako poslední je na řadě odpočinek. Komenského hra se sice svým charakterem

³⁹ https://konzervatorbrno.eu/pdf/svp/RVP2SVP-HDU_katalog.pdf - navštíveno dne 5.11.2020

podobá moderní filozofii, nicméně je založena na názornosti spíše než na činnosti a zkušenosti, jak je tomu i dnes.⁴⁰

S J. A. Komenským však tradice veřejného i neveřejného školského divadla končí. Osvícenský racionalismus, který ovládl v průběhu 18.století rakouské země, neviděl smysl ve vzdělávání humanistického typu, a proto byla ještě před zrušením Jezuitského řádu v roce 1773 školská představení zakázána.⁴¹

V průběhu 19.století se objevuje divadelní, dramatická činnost na ZŠ pouze jako činnost zájmová, která neměla oporu v učebních plánech a neexistovala tudíž ani vhodná literatura či školská příprava učitelů pro tento obor.⁴²

20. století – Století dítěte

V období první republiky vznikl díky reformnímu pedagogickému hnutí nový přístup k dramatickým aktivitám dětí. V téže době se uplatňovala také tzv. dramatizace ve vyučování, reformní školy dvacátých a třicátých let usilovaly především o přetvoření dosavadního jednostranného verbalismu, a chtěly vytvořit školy činné, tvořivé, které navazují na dětské zájmy a dětskou potřebu aktivity. V tomto období byl velmi výraznou osobností Miloslav Disman, který vedl od svých patnácti let dětské recitační a divadelní kroužky, aktivně se podílel na zakládání literárně-dramatických oborů lidových škol umění (dnešní ZUŠ) a od roku 1935 pracoval jako vedoucí DRDS = Dismanův rozhlasový dětský soubor.

Reformní pedagogická hnutí i všechny aktivity s ním spojené byla však ve válečném a poválečném období pozastavena. Po válce se nejvýraznějšího zlomu socialistické Československo dočkalo v 60.letech, neboť v té době začaly vznikat první literárně-dramatické obory lidových škol umění, ve kterých působily zejména herečky ze značně zredukované sítě profesionálních divadel. Představitelky této generace byly ovlivněny jednak metodou K.S. Stanislavského, jehož herecké metody u nás měly své místo již z minulých dekád, ale také například materiály Birminghamského střediska experimentálního dramatu, založeném britským divadelníkem Peterem Sladem. V této době bylo také možné získat některé knihy

⁴⁰ Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. 2018, str.18-24

⁴¹ Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. 2018, str.24

⁴² Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. 2018, str.25

amerických či dánských autorů. Atmosféra tohoto období se nesla v duchu experimentace osob zainteresovaných v dramatické výchově především na nejružnějších seminářích a kurzech.⁴³

Změny po roce 1989

Celospolečenský kvas, který následoval po událostech listopadu roku 89, zasáhl i do vývoje české dramatické výchovy a došlo k jejímu značnému rozšíření. V devadesátých letech 20.století navázala dramatická výchova na snahy těch, kteří obor rozvíjeli v době socialismu mimo centralizované základní školství – v dětských souborech či dramatických kroužcích. Právě díky těmto snahám přežívala tradice reformní pedagogiky, která byla nastartována v meziválečném období.⁴⁴ Hned na počátku roku 1990 byl vytvořen dokument o dramatické výchově *Schola ludus* a 1.6.1990 bylo oficiálně založeno Sdružení pro tvořivou dramatiku. V tomto období se také výrazně rozšířila možnost vzdělávání v tomto oboru. Roku 1990 započal své studium první ročník dálkového magisterského studia výchovné dramatiky na pražské DAMU, na které byla o dva roky později ustanovena samostatná katedra výchovné dramatiky. Na tyto počiny navázala v roce 1992 také brněnská JAMU, kde bylo otevřeno denní studium. Kromě možnosti dvouletého vysokoškolského rozšiřujícího studia pro absolventy jiných vysokých škol měli pedagogové možnost se vzdělávat na velkém množství seminářů pod vedením zahraničních lektorů či v rámci celostátních dílen. Byly to zejména tyto semináře a dílny, které společně se zahraniční literaturou obohatily a proměnily pohled českých pedagogů na dramatickou výchovu. Právě díky tomuto propojení se z původně pouze zájmové činnosti z dramatické výchovy stává, i když v malém počtu případů, součást vyučování na českých základních a mateřských školách.⁴⁵

Rozvoj dramatické výchovy ve Velké Británii

Velká Británie je bezesporu země s velmi bohatou tradicí divadla a dramatu jako takového, není proto s podivem, že zde i odvětví tvořivé dramatiky započalo o několik dekad dříve než v České republice. O britském „folk drama“ neboli liturgickém divadle nacházíme první zmínky již v 11. století našeho letopočtu, kdy se dramaticky zpracované pasáže z bible přesunuly z kostelů až na prostranství před nimi. Odehrávané kusy se těšily velké oblibě

⁴³ Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. 2018, str. 34-35

⁴⁴ Marušák R., Králová, O., Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. 2008., str.6

⁴⁵ Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*, 2018, str.65

obecenstva a vytvořily tak pevný základ pro následující, a pro rozvoj divadla zcela zásadní, historickou etapu.⁴⁶

Tou není nic méně podstatného než doba vlády Tudorovců, začínající v roce 1458. Tentýž rok se také označuje za začátek období britské renesance. Kočovní divadelní společnosti se v průběhu 15. a 16. století postupně usídlily na jižním břehu londýnské Temže, aby zde v divadlech (inspirovaných především antickými amfiteátry) uváděly nejnovější hry z pera velkých dramatiků jako Thomase Kyda, Christophera Marlowa a v neposlední řadě Williama Shakespeara. Tehdejší panovnice, britská královna Alžběta, i její nástupce skotský král James byli vřelými příznivci těchto divadelních společností, a i díky této podpoře je doba jejich vlády považována za vrchol etapy renesance. Přestože necelých padesát let po smrti královny Alžběty byla jejímu „alžbětinskému dramatu“ uštědřena rána ve formě občanské války a následného uzavření všech divadel ortodoxními puritány, drama jako takové stálo na pevných základech.⁴⁷

Po vzniku dramatické výchovy ve 20. letech 20. století v USA byla první evropskou zemí, která se začala tímto odvětvím zabývat právě Velká Británie. Klíčovou osobností v tomto rozvoji byl divadelník, pedagog a rozhlasový pracovník Peter Slade (1912-2004). V předválečném období se po krátkém působení v Německu vrátil zpět do Británie, kde započal svoji výzkumnou kariéru v oblasti dětského divadla a terapie, a kde také působil v několika londýnských divadlech a vedl herecké studio. Po skončení 2.světové války se Slade zasadil o založení Birminghamského střediska experimentálního dramatu, prostřednictvím kterého se s tímto hnutím v 60. letech seznámili i čeští pedagogové a výzkumníci.⁴⁸

V roce 1954 vydal Slade knihu *Child Drama* (Dětské drama), ve které rozpracovává svoje teoretické poznatky, výklad dětské hry a archetypy, které jí prostupují. Zaměřuje se zde také na tzv. *langugae flow* neboli plynulost řeči a zkoumá ji v několika stádiích lidského vývoje.⁴⁹ Slade ve stejnojmenné knize věnuje celou kapitolu cílům a hodnotám dětského dramatu, a na otázku „jaké jsou tedy cíle dramatické výchovy“ uvádí krátkou a výstižnou odpověď: *Šťastný a vyrovnaný jedinec*.⁵⁰

Následovník Petera Slada byl britský pedagog a divadelník, autor níže analyzované publikace *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, Brian Francis Way (1923-2006). Autor ve své publikaci

⁴⁶ Burgess, A. *English Literature: A survey for students*, 1974, str. 51-65

⁴⁷ Burgess, A. *English Literature: A survey for students*, 1974, str. 65-69

⁴⁸ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.230

⁴⁹ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.230

⁵⁰ Slade, P 1965 In: Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*, 2018, str.80

vychází především z osobnosti jedince, čemuž se po jeho vzoru věnují i další britští pedagogové. Kromě rozvoje osobnostního se však v Anglii kladl vždy značný důraz i na stránku věcně-obsahovou, tedy látku naukových předmětů. Důležitým prvkem v práci Briana Wayne je také fakt, že dokázal odlišit (podobně jako již J. A. Komenský) dramatickou výchovu od „řemeslného“ divadla.⁵¹

Mezi další reprezentanty v současnosti nejvlivnějšího směru, který přímo navazuje na Wayovy myšlenky, tzv. strukturovaného dramatu, řadíme například pedagožku Dorothy Heathcoteovou, teoretika Gavina Boltona či autora publikace *Making sense of drama: A guide to classroom practise*, Jonathana Neelandse.⁵²

⁵¹ Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*, 2018, str. 81-82

⁵² Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*, 2018, str. 83

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíle a metody komparace

Vzhledem k tolik odlišnému vývoji oboru DV v České republice a ve Velké Británii se dá předpokládat, že i příslušná odborná literatura se bude lišit. Cílem praktické části práce je komparace čtyř vybraných publikací dramatické výchovy britských a českých autorů. Snažím se analyzovat publikace dle předem stanovených kritérií pojetí dramatické výchovy. Pokouším se také nalézt jak podobné, tak rozdílné náhledy tuto disciplínu a porovnávala jsem jak formální, tak i praktickou stránku těchto knih.

Komparace je strukturována dle konkrétních kritérií, která jsou založena na teoretické části práce. Použitou metodou je analýza textu publikací, výstupy jsou řazené ve sledu publikací tak, jak jsou uvedeny v další kapitole.

2. Výběr analyzovaného materiálu

Záměrem výběru bylo, aby vybrané publikace směřovaly do konkrétních námětů práce v dramatické výchově, a současně se zabývaly teoretickým pojetím dramatické výchovy.

Z tohoto důvodu se komparace nevěnuje publikacím předních českých autorů, ze kterých jsem čerpala v teoretické části.

Porovnávanými publikacemi jsou:

1. Brian Way – Rozvoj osobnosti dramatickou hrou
2. Cecily O'Neill, Alan Lambert – Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers
3. Vladimír Volf – Dramatická výchova, V pěti dějstvích s Hamletem
4. Radek Marušák, Olga Králová a Veronika Rodriguezová – Dramatická výchova v kurikulu současné školy

3. Kritéria pro komparaci

Vybrané publikace budu porovnávat na základě předem stanovených kritérií, která jsou založena na teoretické části této práce:

- *a. Formální úprava publikace* (rozložení jednotlivých kapitol, jejich délka a uspořádání, jakým způsobem a jazykem je publikace psána)

- ***b. Komu je publikace určena*** (pedagogickým pracovníkům, studentům tvořivé dramatiky či široké veřejnosti)
- ***c. Jakým způsobem publikace nahlíží na tyto tři jevy: improvizace, práce se skupinou a pozice učitele***
- ***d. Zda publikace uvádí konkrétní příklady*** (jak podrobně publikace popisuje postup, zda uvádí počet žáků, případné problémy a jejich řešení)
- ***e. Přístupnost publikace a celkový dojem*** (zda pro mě publikace byla srozumitelná, jak se publikace čte, zda bych si publikaci zvolila při přípravě hodiny)

Snažila jsem se také, zejména při analýze celkového dojmu, o objektivní hodnocení toho, jakým způsobem se dle mého názoru dá kniha využít v praxi školy (v tomto případě byla mým hlavním kritériem přítomnost nebo naopak absence konkrétních a podrobně popsanych příkladů, které mohou učitelé či lektori aplikovat přímo ve svých hodinách či lekcích).

4. Analýza

1. Brian Way – Rozvoj osobnosti dramatickou hrou

Nejobsáhlejší rozebíraná publikace z pera britského pedagoga a divadelníka Briana Waye vychází v revidovaném vydání s pozměněným názvem především z osobnosti jedince a její struktury. Autor chce v publikaci přiblížit, že dramatická výchova se na rozdíl od divadla jako řemesla dá praktikovat takřka s každým dítětem, musí být však chápána ne pouze jako další z povinných předmětů, ale především jako prostředek k rozvoji lidské osobnosti.⁵³

Formální úprava publikace

Rozsáhlá publikace je rozdělena do dvanácti poměrně dlouhých kapitol, každá z kapitol je dále rozdělena na další podkapitoly. Jak již zmiňuji výše, autor se v knize nebývale důkladně zabývá lidskou bytostí. Hned druhá kapitola knihy s názvem „Zabývejte se lidskou bytostí“ se zabývá body každé lidské bytosti, které autor originálně vyobrazuje na kružnici. Jednotlivé body představují všechny okruhy, kterým se kniha věnuje, a tato kapitola tudíž představuje jak úvod, tak jakési propojení publikace do jednoho celku.

V knize se tedy objevují kapitoly zabývající se například obrazotvorností, řečí, improvizací či pohybem. V těchto kapitolách se často objevuje jakýsi nástin konverzace mezi učitelem a žáky.

UČITEL (pokračuje): Až zase lusknou prsty, budete hýbat vším – a až tlesknou (..), ztuhnete v nejošklivější pozici, kterou si dovedete vymyslet. Připraveni?

*Na lusknutí se všichni pohybují a po několika vteřinách je vede hlasitější zvuk k tomu, aby ztuhli v ošklivé pozici.*⁵⁴

Velmi mě zaujala také kapitola s názvem „Prostor, kde se může dít cokoli“, ve které se autor zabývá využitím klasické školní třídy, tím, jaké může mít taková třída výhody oproti sálu a také jakými způsoby je dobré třídu upravit tak, aby co nejvíce podporovala tvůrčí proces. Čtenář má možnost si v této kapitole uvědomit, jaké nástrahy můžu oproti klasické třídě mít větší sál či možná rizika sdílení tvorby například v rámci jedné školy.

Bohužel jsem neměla možnost si knihu přečíst v anglickém originále, nicméně její český překlad je dle mého názoru velmi propracovaný a přístupný. I z toho důvodu se domnívám, že

⁵³ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014

⁵⁴ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* 2014, str.66

si knihu může přečíst opravdu každý, jelikož jazyk, který E. Machková užívá, je věcný a přesto výstižný.

Kromě doslovu překladatelky E. Machkové obsahuje kniha také seznam hudebních skladeb, na které autor v knize v různých částech odkazuje. Hudba je podle Waye důležitou součástí procesu, neboť podněcuje obrazotvornost, emocionální stimulaci či koordinaci smyslů a ducha.⁵⁵ Výše zmíněný hudební seznam obsahuje mimo jiné také Novosvětskou symfonii Antonína Dvořáka.

Komu je publikace určena

Autor v knize často naznačuje, že jeho čtenářem je učitel. Nicméně si myslím, že kniha je natolik propracována, že může pomoci jednak studentům tvořivé dramatiky, zainteresovaným rodičům či dokonce angažovanému jedinci bez divadelního či pedagogického vzdělání, který se chce v tomto směru vzdělat a využít metod dramatické výchovy například v dobrovolnické práci s dětmi.

Jakým způsobem publikace nahlíží na tyto tři jevy: improvizace, práce se skupinou a pozice učitele

Improvizaci věnuje autor v knize celou jednu kapitolu, která je ještě rozdělena do několika menších podkapitol, samotné slovo improvizace bylo v původním překladu dokonce v jejím názvu.⁵⁶ Way charakterizuje improvizaci následovně:

*Jednoduše řečeno je improvizace ve své podstatě hraní bez scénáře. Protože nepotřebuje scénář, není improvizovaná hra závislá ani na schopnosti říct, ani na pamětním učení replik, a proto je to aktivita, kterou zvládnou všechny děti v kterémkoliv věku a s jakoukoli mírou schopností.*⁵⁷

Skupinovou prací se autor zabývá v páté kapitole názvem „Pohyb a použití zvuku“. Ačkoliv se kniha spíše orientuje na souběžně probíhající cvičení jednotlivců, autor chce v této podkapitole poukázat na práci skupinovou. Následně zde uvádí několik cvičení pro možnou skupinovou práci, zdůrazňuje však, že zejména v počátečních fázích je dobré, aby ve skupině nebyl

⁵⁵ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.93

⁵⁶ Machková, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. 2018, str.81

⁵⁷ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str. 146

přesáhnout určitý počet účastníků (konkrétně autor uvádí jako nejvyšší možný počet hráčů číslo pět).⁵⁸

Pozici učitele se autor věnuje hned v první kapitole. Velmi stručně, ale výstižně je zde učitel označen za *nejdůležitější faktor uplatnění dramatické hry jakožto ryzí součásti vzdělávání* ⁵⁹. Way však zdůrazňuje, že nezbytným předpoklad pro tento počín není dramatický kurz, ale především upřímný zájem o děti a jejich rozvoj. Zkušenost a úsilí, nikoliv výsledek by měly být hlavními zásadami v učitelově práci. Autor také klade důraz na fakt, že učitel by nikdy neměl žákům předvádět či ukazovat, jak mají danou věc vyzkoušet. Důležitý je osobitý a vlastní přístup každého zúčastněného v procesu. Dále také autor připomíná, že pro učitele v jakékoliv fázi je důležité začít tím, čím si je nejjistější, jakkoliv to může být v rozporu s domnělými „postupnými kroky“ které jsou v knize načrtnuty. Hned v následující kapitole s názvem „Začněte tam, kde jste“ autor zcela jasnými příklady navazuje na tento svůj návrh směrem k učitelům.⁶⁰

Pamatujte, že vaším záměrem je rozvoj každé z rozmanitých stránek lidských bytostí a kruh může začínat v kterékoli svém bodě. ⁶¹

Zda publikace uvádí konkrétní příklady

Takřka každá stránka publikace uvádí více či méně konkrétní příklad, cvičení či námět na etudu. Jak sem již zmiňovala výše, autor velmi často dává příklad vět, které by mohl učitel při jednotlivých cvičeních říkat a jaká by teoreticky mohla být reakce žáků na tyto pokyny. Ve všech kapitolách se cvičení soustřeďují na procvičení a rozvoj daného bodu v kružnici osobnosti. Například v kapitole, která se zabývá řečí autor uvádí velmi obsáhlý seznam námětů k diskuzi ve dvojicích:

SPORT

- *A si myslí, že kriket je nuda, B si myslí, že je to ten nejlepší sport.*
- *A chce v sobotu hrát rekreačně některý kolektivní sport, B se chce dívat na profesionály.*

62

⁵⁸ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str. 89

⁵⁹ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.14

⁶⁰ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.14

⁶¹ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.14

⁶² Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, str.105

Kromě dílčích cvičení můžeme nalézt v kapitole s názvem „Hraní a výstavba her“ i větší významové celky, ve kterých autor bod po bodu popisuje možné situace a příběhy, které mají jasný začátek a konec. Autor se vždy také zmiňuje, pro jakou věkovou skupinu je daný námět zamýšlen, případně jak jej lze pozměnit pro skupinou starší či mladší.

Přístupnost publikace a celkový dojem

Brian Way se v této publikaci věnuje nejzákladnějšímu předpokladu pro práci s dětmi – jedinečnost a originalita každé lidské osobnosti a možnosti jejího rozvoje. Kniha na mě působila otevřeným a přístupným dojmem a je dle mého názoru vhodná pro velmi širokou škálu čtenářů. Tomuto dojmu jistě napomáhá výborný překlad Evy Machkové, a stejně tak barvitý, místy až hovorový jazyk, který autor používá.

2. Cecily O'Neill, Alan Lambert – Drama Structures: a practical handbook for teachers

Autorské duo Cecily O'Neill a Alan Lambert vytvořilo z této knihy velmi praktickou příručku pro učitele, jejímž hlavní cílem je poskytnout právě učitelům dramatické výchovy jistou oporu pro jejich hodiny. Vzhledem k tomu, že jsem tuto knihu analyzovala v jejím originále, tedy angličtině, veškeré citace uvedené níže byly přeloženy do češtiny mnou. Pouze v některých případech uvádím pro úplnost anglický originál. Domnívám se však, že to pro účel této práce není překážkou.

Formální úprava publikace

Opět velmi rozsáhlá publikace je autory rozdělena do čtyř částí, z nichž první s názvem „Drama in schools“ (Drama ve školách) se zabývá teoretickouází významu dramatické výchovy a slouží jako určitý úvod do konkrétních praktických struktur v dalších kapitolách. Autoři zde například rozdělují tři druhy (v knize doslovně „*modes*“⁶³) dramatické akce: cvičení, dramatická hra a divadlo. Každý z těchto druhů akce se objevuje průběžně v různých strukturách a každý z nich, podle autorů, rozvíjí žáky jiným způsobem a směrem.

Druhá a čtvrtá část knihy jsou ryze praktického rázu. Druhá část s názvem „Structures“ neboli výstavby představuje čtyři tematické struktury, z nich každá popisuje průběh úvodní hodiny zaměřené na určité téma. Každá z těchto hodin byla skutečně aplikována ve třídním kolektivu a autoři v detailních popisech zaznamenávají nejen úvodní cíle a použité metody, ale také reálnou odezvu žáků. I přes detailně popsany průběh hodiny upozorňují autoři na to, že by náměty společně s poznámkami neměly být učiteli brány doslova, neboť každá skupina je ovlivněna jinými okolnostmi a průběh se tedy neodvíjí pouze od předem připravené struktury.⁶⁴ Podobným způsobem je zpracována i část čtvrtá, „Structures for Development“ neboli Rozvíjející náměty. Ta se zaměřuje opět na úvodní hodiny, konkrétně na jedenáct úvodních hodin, které však mají sloužit především jako podněty k vlastním námětům a nápadům. Kapitola je rozdělena do tří částí, které se věnují třem různým přístupům k dramatické výchově. Jako příklad uvádím podkapitolu s názvem „Drama across the curriculum“ čili drama jako součást školního vzdělávání. V této podkapitole se autoři věnují způsobům, jakými může být dramatická výchova zařazena do výuky k vysvětlení určitých témat (v knize je konkrétně

⁶³ O'Neill.C., Lambert, A. *Drama structures: A practical handbook for teachers*. 1990 str. 22

⁶⁴ O'Neill.C., Lambert, A. *Drama structures: A practical handbook for teachers*. 1990 str.30-31

uveden dramatický námět pro hodinu dějepisu). Stejně tak mohou být témata použita k vůbec prvnímu setkání nezkušené třídy s metodikou dramatické výchovy.⁶⁵

Třetí část knihy se věnuje především strukturované přípravě hodin dramatické výchovy. Autoři zde předávají praktické poznámky týkající se například plánování cílů v hodině, výběr metod a celkového přístupu k žákům tak, aby bylo cílů dosaženo nebo to, jak důležitou součástí je následná reflexe společné práce. Publikace se zabývá mimo jiné určitými opatřeními, která mohou učitelům pomoci udržet produktivní atmosféru ve skupině, a zároveň mohou zabránit tomu, aby se děti v dramatickém procesu cítily nekomfortně. Mezi tato opatření patří kupříkladu aktivní zapojení učitele do dramatického procesu či častá změna aktivit, a v neposlední řadě vytvoření bezpečného, důvěrného a pozitivního prostoru, ve kterém se budou moci děti projevit, aniž by je kdokoliv jakýmkoliv způsobem odsoudil.⁶⁶

Z hlediska použitého jazyka lze knihu analyzovat pouze velmi subjektivně, neboť jsem ji četla v originále, a tedy v diametrálně odlišném jazyce od zbylých třech publikací. Z tohoto mého pohledu je publikace psána místy až hovorovou angličtinou, a tudíž se čte velmi dobře. Autoři se nevyhýbají humoru a kniha v celkovém dojmu působí jako odborná příručka s prvky beletrie.

Komu je publikace určena

Jak již sám název napovídá, publikace je určena zejména učitelům. Vskutku se jedná strukturovanou příručku, která může být dle mého názoru velmi přínosná pro začínající pedagogy či lektory. V celé publikaci autoři referují a odkazují na „teachers“ tedy na učitele, jejichž práci a plánování hodin je věnována v knize část s názvem „Teaching drama“ (Učíme dramatu)

Jakým způsobem publikace nahlíží na tyto tři jevy: improvizace, práce se skupinou a pozice učitele

Publikace se jevu improvizace konkrétně nevěnuje, avšak autoři v několika příkladech uvádějí, že by učitelé měli ponechat hodině volný průběh a tím pádem svým způsobem jistou míru improvizace do dramatického procesu zařadit. Vzhledem k povaze cvičení v praktických

⁶⁵ O'Neill.C., Lambert, A. *Drama structures: A practical handbook for teachers*. 1990, str.150-153

⁶⁶ O'Neill.C., Lambert, A. *Drama structures: A practical handbook for teachers*. 1990

příkladech ve druhé a čtvrté části publikace je improvizace nevyhnutelná, neboť autoři v mnoha z nich uvádějí pouze heslovitě návrhy pro dramatickou hru.

Skupinami se autoři zabývají prostřednictvím jednotlivých lekcí, neboť každá z nich je navržena pro jinak velké uskupení. Například v rámci diskuzí jsou žáci většinou rozděleni do dvojic, větší dramatická akce zahrnuje menší skupiny či celou třídu. Autoři se také snaží učitelům poskytnout návrhy řešení možných problémů či neshod, které mohou ve skupinách nastat.

Role učitele je podle autorského dua v dramatickém procesu zcela klíčová, neboť v dramatické výchově (stejně jako v kterémkoliv jiném předmětu) je to právě pedagog, kdo určuje aktivitu, podporuje osvojení určitých dovedností a to, co si žáci z hodiny odnesou je, ať vědomě, či nevědomě, jeho zásluha. Pouze v případě, že se učitel aktivně podílí na kreativní práci se žáky a stává se doslova její součástí, může do dramatické hry vnést jistý nadhled a stabilitu. Autoři však nevidí hlavní úlohu učitele v předávání instrukcí či znalostí, ale ve vytvoření tzv. „potential areas of of learning“ čili produktivních výukových okruhů. V takovémto případě jsou žáci učitelem podporováni, aby sami převzali iniciativu a aktivně se podíleli na výukovém procesu. Tento přístup si však od pedagoga žádá přehodnocení jeho dosavadních pedagogických postupů, autoři přímo uvádějí, že učitel musí vzdát pozice „toho, kdo ví“ a upřednostnit iniciativu svých žáků.⁶⁷

To some extent, they must be prepared to put themselves in their pupils' hands while retaining the function, duties and responsibilities of the teacher.

Do jisté míry musí být učitelé připraveni na to přenechat hodinu v rukou svých žáků, ale současně si být vědom svých povinností a odpovědnosti. ⁶⁸ (překlad autora)

Zda publikace uvádí konkrétní příklady

Jak jsem již zmiňovala výše, konkrétním praktickým příkladům se věnují dvě ze čtyř hlavních částí knihy. Ve druhé části zvané „Structures“ (Výstavby) zařadili autoři před každé ze čtyř témat fotografii vztahující se k hodině, například u třetího z témat, *The Lost Valley* (Ztracené údolí), je fotografie údolí, ve kterém protéká řeka, neboť toto téma má žáky seznámit s životem

⁶⁷ O'Neill, C., Lambert, A. *Drama structures: A practical handbook for teachers*, 1990, str.21

⁶⁸ O'Neill, C., Lambert, A. *Drama structures: A practical handbook for teachers*, 1990, str.21

a bojem o přežití dávných primitivních kmenů. Tyto fotografie jsou dle autorů vhodný způsob, jak uvést žáky do námětu hodiny. Každé z témat je krátce představeno a poté následuje výčet dodatečných materiálů, ze kterých mohou učitelé čerpat (v případě tohoto tématu jsou to například úryvky z díla Charlese Darwina či D.H. Wellse). Jak již bylo zmíněno, publikace se snaží být nápomocná zejména učitelům, a zřejmě i z tohoto důvodu jsou u každého z témat na levé stránce publikace vždy tzv. Teachers notes, Poznámky pro učitele, a na pravé stránce pak konkrétní pokyny pro žáky. Každé z témat je rozsáhle a podrobně rozpracováno do určitého počtu lekcí či cvičení, z nich každé je pro jiný typ uskupení (páry, menší či větší skupiny, celá třída...), jednotlivá cvičení na sebe navazují a vytváří souvislý blok třiceti-pěti minutových hodin, který žáky provází po dobu několika měsíců jako doplňující edukace k určitému předmětu.⁶⁹

Přístupnost publikace a celkový dojem

I přesto, že jsem knihu četla v anglickém originále, na mě působila velmi přehledně a srozumitelně, zejména tedy části týkající se plánování hodin a příklady lekcí, ve kterých jsem našla mnoho užitečných poznámek pro svoji budoucí praxi. Autoři dle mého názoru vytvořili čtivou a přehlednou příručku nejen pro začínající učitele, která se nevyvaruje humoru a vytváří reálný odraz skutečné výuky, stejně tak jako teoretickou základu pro tyto hodiny. Jak jsem již zmiňovala výše, četla jsem knihu v angličtině, tudíž je pohled na jazykovou přístupnost do jisté míry subjektivní.

⁶⁹ O'Neill, C., Lambert, A. *Drama structures: A practical handbook for teachers*. 1990, str.82-105

3. Vladimír Volf – Dramatická výchova, V pěti dějstvích s Hamletem

Dle mého názoru nejvíce originálně pojatá publikace ze všech 4 srovnávaných pojímá, jak už sám název napovídá, vše skrze optiku vypravěče – prince Hamleta. Autor Vladimír Volf zde vtipně pojednává o základech divadelního umění, které se hravou formou snaží přiblížit nejen dětským čtenářům.

Formální úprava publikace

Kniha je rozdělena stejným způsobem jako divadelní hra: autor představuje svůj záměr v kapitole „Předehra“, následována „Prologem“, ve kterém se představuje hlavní vypravěč knihy – princ Hamlet. Každá následující kapitola je nazvána „Dějstvím“, jednotlivá dějství jsou oddělena „Mezihrami“ a v každém dějství se objevují „Výstupy“. Každé dějství se věnuje určité oblasti, kterou je dle autora nezbytné ovládat: dech, hlas, řeč, řeč těla a divadlo. V závěrečné části publikace nalezneme kapitoly s názvem „Epilog“ a „V šatně“, jako určitý autorův doslov.

Hlavní sdělovacím prostředkem publikace je dialog, a to nejen mezi postavami herců *Klábrštajndlem a Postrachandem*, skrze které autor vysvětluje jednotlivé úkony, ale zejména skrze dialog vypravěče – Hamleta a čtenáře. Autor používá místy až lyrický jazyk, nebo naopak (zejména v dialogu zmíněných herců) až nespisovné výrazy:

Hauptku vždycky vyžere jeden a ten samej.

A co ty?

*Jako vždycky. Čurda!*⁷⁰

Jednotlivá dějství jsou proložena kratšími etudami či cvičeními, které se přímo dotýkají probírané oblasti. Uvádím zde příklad z druhého dějství, ve kterém se vypravěč věnuje hlasu.

*Třeba si představte, že se vracíte z vánočního nákupu. Vlečete hromadu balíčků, padají vám na zem, sbíráte je, přitom odemykáte dveře, ale potichu, aby vás nikdo neslyšel a neviděl, jak se plížíte do bytu a snažíte se dárky ukrýt před všetečnými zraky příslušníků vaší rodiny.*⁷¹

Celkové uspořádání knihy je velmi přehledné, jednotlivá cvičení na sebe navazují a díky propracovanému přehledu na konci knihy má čtenář možnost rychle vyhledat konkrétní jevy.

⁷⁰ Volf, V. *Dramatická výchova, V pěti dějstvích s Hamletem*. 2006, str.51

⁷¹ Volf, V. *Dramatická výchova, V pěti dějstvích s Hamletem*. 2006, str.27

Komu je publikace určena

Autor ihned na první stránce své publikace žoviálně představuje knihu „*nejen pro ty na jevišti*“, čímž napovídá, že publikace, ačkoliv svým osobitým stylem psána spíše pro žáky, je určena i jejich učitelům či lektorům. Dle autora je tedy kniha *Dramatická výchova nejen pro 2.stupeň základních škol, víceletá gymnázia, divadelní kroužky a ostatní divadelní nadšence*.⁷²

Dle mého názoru je publikace určena spíše pro divadelní kroužky či jako inspirace pro nižší ročníky konzervatoří než pro žáky základních škol vzhledem k hloubce probíraných oblastí. Značná část knihy se věnuje podrobné teorii divadelní praxi čili se jedná spíše o lekce vědomě směřující k divadelní produkci a cíle takových lekcí jsou převážně z oblastí dramatického umění (rozvoj hereckého umění, vnímání rytmu, práce s hlasem atd.)

Jakým způsobem publikace nahlíží na tyto tři jevy: improvizace, práce se skupinou a pozice učitele

Autor se v knize teoreticky nevěnuje improvizaci, nicméně v rámci etud se často vypravěč uchyluje k povzbuzení žáků k improvizaci například tím, že neurčí zcela konkrétně danou etudu.

*Nebo si představte, že jste na královském plese. Právě jste vešli do rozzářeného sálu. A co dál?*⁷³

Ačkoliv je ze způsobu komunikace zcela očividné, že je publikace určena spíše skupině než jednotlivci, autor se příliš nevěnuje složení skupiny ani případným problémům, které mohou v rámci cvičení ve skupině nastat.

Pozice či role učitele není v publikaci zmíněna vůbec.

Zda publikace uvádí konkrétní příklady

Jednotlivá dějství jsou proložena návrhy cvičení pro žáky, ve kterých autor více či méně konkrétně zadává etudy týkající se probírané oblasti. V publikaci však není uveden počet žáků, pro které je dané cvičení určeno, ani případné pomůcky či prostory.

⁷² Volf, V. *Dramatická výchova, V pěti dějstvích s Hamletem*, 2006

⁷³ Volf, V. *Dramatická výchova, V pěti dějstvích s Hamletem*, 2006, str.27

Přístupnost publikace a celkový dojem

Publikace je dle mého názoru velmi originálně a prakticky strukturována. Nicméně, jak již bylo zmíněno, svým obsahem je zřejmě bližší lektorům či dokonce samotným žákům dramatických kroužků. I přesto se mi publikace velmi dobře četla a jistě je přínosná jak pro dramatické kroužky, tak pro žákovské skupiny ZŠ. Nelze opomenout grafickou úpravu publikace, které svou lehkostí a vtipností jistě upoutá nejednoho čtenáře ať už z řad žáků, lektorů či učitelů.

4. Radek Marušák, Olga Králová a Veronika Rodriguezová – Dramatická výchova v kurikulu současné školy

Čtvrtá analyzovaná publikace je na první pohled ozvláštněna tím, že je vytvořena nikoliv jednotlivcem, ale skupinou tří autorů. Tento odborný kolektiv ve složení Mgr. Radek Marušák, Mgr. Olga Králová a Mgr. Veronika Rodriguezová přináší, jak již sám název napovídá, vzhled do využití dramatické výchovy přímo ve školních lavicích.

Formální úprava

V úvodní části publikace přibližuje kolektiv autorů samotnou podstatu a praktický pohled na využití dramatické výchovy ve školách. Autoři se zde snaží mimo jiné o zodpovězení a řešení zřejmě nejčastějších námitek a limitů, které zabraňují použití dramatické výchovy. V kapitole „Překážky a limity – možnosti a cesty“ se kolektiv věnuje například chování dětí a jejich kázeň či námitce, že na výuku metodami dramatické výchovy nezbývá ve školním prostředí čas. Na každou z námitek poskytují autoři rozsáhlé řešení.

Úvodní část publikace je následována třemi bloky lekcí, uspořádané podle stoupající pedagogické náročnosti a užitých metod. Každá z lekcí je podrobně rozepsána, autoři zde zařadili i vlastní zkušenosti z realizace daného bloku ve výuce. Podrobněji se těmito lekcím věnují v podkapitole zaměřené na konkrétní příklady.

Kratší, teoretické kapitoly jsou psány odborným, ale velmi přístupným jazykem. V popisu vlastních zkušeností s lekcemi autoři mnohdy barvitě líčí své zážitky, sdělují zde jak celkovou atmosféru, tak případná nedorozumění, která během lekce vyvstala.

Komu je publikace určena

Vzhledem k velmi teoreticky stručné, avšak přehledné povaze publikace, představuje dle mého názoru vhodný studijní materiál pro širokou škálu čtenářů, od zkušených pedagogických pracovníků až po ty, kteří se teprve odhodlávají ke změně svých výukových metod či hledají „odrazový můstek“ pro tuto změnu. Jak sami autoři v závěru knihy dodávají:

Ty čtenáře, kteří s těmito metodami již pracují, může nabídnutý materiál utvrdit v přesvědčení o smysluplnosti takové cesty. Ti, co hledají inspiraci, ji tady snadno naleznou. A těm, kdo volí jiné způsoby práce, snad ukáže, že tyto cesty jsou pro děti dobré. ⁷⁴

⁷⁴ Marušák, R. Králová, O. Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, 2008, Str.124

Kniha je jistě vhodná i pro studenty a posluchače pedagogických fakult, kteří by rádi metody dramatické výuky vyzkoušeli během svých vysokoškolských praxí.

Jakým způsobem publikace nahlíží na tyto tři jevy: improvizace, práce se skupinou a pozice učitele

Všem třem vybraným jevům se publikace podrobně věnuje. První z pojmů, improvizaci, rozdělují autoři na improvizaci plnou, kdy hráč jedná za sebe či postavu v jistých okolnostech zcela nepřipraven, přes improvizaci částečně připravenou až po propracované etudy, ve kterých je však improvizace stále přítomna. Dále je improvizace rozdělena dle počtu žáků na individuální, párovou, skupinovou či hromadnou.⁷⁵ K improvizaci vybízejí autoři také v rámci lekcí, vždy je však nastíněno téma improvizace, která vytváří prostředek k dosažení cílů v rámci celé lekce.

Práci se skupinou je věnována jedna celá kapitola části týkající se námitek a limitů dramatické výchovy a jejich řešení. Na zcela konkrétní námitku, že „s takovým počtem žáků nelze pracovat“ reagují autoři výčtem prvků, které je třeba při skupinové práci brát v potaz. Mezi tyto prvky patří například počet členů skupiny, časové limity pro práci ve skupině či vztahy mezi skupinami. Autoři zdůrazňují, že již při samotném rozdělení žáků do skupin může dojít k jistým obtížím a je třeba na důsledky tohoto rozdělení myslet již při plánování lekce a zejména pak vědomou a průběžnou prací se třídou, jejíž nedílnou součástí je vytváření dobrého klimatu a respektu mezi žáky. Ačkoliv s sebou práce se skupinami přináší jistá úskalí, nepochybně zde převažují pozitivní aspekty jako je kooperaci a vzájemné obohacení.⁷⁶

Ve stejné části publikace je další z kapitol věnována i třetímu zkoumanému jevu – pozice učitele. Specifičnost dramatické výchovy zcela jistě klade odlišné nároky i na pedagoga, který se ji rozhodne její metody do výuky zařadit. Autoři uvádějí, že pedagog by měl zvolit cíle a obsahy s vědomím svých vlastních možností a kompetencí. Zároveň však dodávají, že i nezkušený pedagog může postupným a dílčím vřazováním jednotlivých metod do výuky získat zkušenosti a poté přejít k dalšímu využití či experimentaci.

Uplatnění metod dramatické výchovy vyžaduje jisté osobnostně – sociální předpoklady i profesní kompetence. Učitel důvěřující tomuto způsobu práce může začít od metod méně náročných, díky nim získávat zkušenosti a pevnou půdu pro další hledání.⁷⁷

⁷⁵ Marušák, R. Králová, O. Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 2008, str.13

⁷⁶ Marušák, R. Králová, O. Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 2008, str.20

⁷⁷ Marušák, R. Králová, O. Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 2008, str.28-30

Zda publikace uvádí konkrétní příkladů

Jak již zmiňuji v podkapitole týkající se formální úpravy publikace, autoři do knihy zařadili hned několik detailních příkladů konkrétních lekcí na různá témata. Příklady obsahují nejen věkovou skupinu, pro kterou je lekce určena, časový rozsah či vzdělávací oblast, ve které může pedagog lekci uplatnit, ale také například výstupy z RVP, které jsou při lekci naplňovány, pomůcky, cíle dramatické výchovy, poznatkové zdroje k lekcím s historickou tematikou či autentickou zkušenost jednoho z autorů, který lekci aplikoval v praxi. Činnost jak pedagoga, tak žáků je popsána velmi podrobně, doplněna o metodické poznámky či komentáře, kterými má učitel aktivitu prokládat. Nedílnou součástí je také reflexe po skončení lekce.

Přístupnost publikace a celkový dojem

Kniha je opravdu přehledně, velmi stručně a výstižně zpracována. Velkým přínosem, který je zároveň velmi osobitým prvkem jsou zkušenosti autorů, díky kterým si i zcela nezkušený učitel či student může představit, jak takové lekce probíhají. Kolektiv se v závěru distancuje od představy publikace jakožto „*zjednodušené kuchařky*“, a spíše chtějí knihu prezentovat jako propracovaný odborný materiál k praktickému využití. Tuto představu dle mého názoru publikace splňuje do posledního detailu.

5. Shrnutí komparace

V této části své práce se pokusím porovnat a shrnout čtyři publikace, které jsem podle předem stanovených kritérií analyzovala výše.

a. Formální úprava

Každá z výše porovnávaných knih je svým ojedinělým způsobem odrazem svého autora či autorského kolektivu, přesto lze však nalézt určité shodné prvky, objevující se ve všech čtyřech publikacích. Jak britští, tak čeští autoři se v knihách zabývají jednak teoretickým pojetím dramatické výchovy, ale také praktickými náměty v různém poměru. Z hlediska uspořádání kapitol a jejich celkového propojení jsem neshledala větších rozdílů mezi britskými a českými publikacemi, neboť se dle mého názoru ve formálním uspořádání dají porovnávané publikace rozdělit do dvou skupin po dvou – každá ze skupin má svého českého i britského zástupce. Zatímco u autora B. Wayne můžeme najít originální propojení kapitol do pomyslné kružnice lidské osobnosti, ve které jsou stejně jako v knize všechny části spojeny v jeden celek, taktéž britské autorské duo O'Neill a Lambert představují velmi rovnoměrné a poněkud strohé rozložení kapitol v poměru 2:2 – dvě teoretické a dvě praktické, které se však navzájem neprolínají v takové míře, jak je tomu u B. Wayne. Stejně tak čeští autoři nepodléhají stejnému schématu, neboť V. Volf (obdobně jako B. Way) spojuje jednotlivé kapitoly jako části divadelní hry, které na sebe bezprostředně navazují. Kolektiv českých autorů, R. Marušák, O. Králová a V. Rodriguezová oproti tomu svoji publikaci zformovali do velice přehledné, jak teoretické, tak praktické knihy, která však svým formálním uspořádáním výrazněji nevybočuje.

U jazykové stránky publikací jsem taktéž neshledala výraznějších rozdílů, pouze v určitých částech publikace V. Volfa lze nalézt jazyk spíše lyrický a místy dokonce nespisovný, který dotváří „divadelní“ uspořádání celé knihy. Jak již zmiňuji v analýze, knihu C. O'Neill a A. Lamberta jsem četla v britském originále, a tudíž se v některých ohledech jazyková stránka publikace liší z čistě syntaktické odlišnosti mezi češtinou a angličtinou. V celkovém důsledku je však použitý anglický jazyk stejně věcný a přístupný, jako je tomu i ve zbylých českých originálech a českém překladu.

b. Komu je publikace určena

Dle mého názoru lze v tomto ohledu nalézt jisté rozdíly mezi britskými a českými publikacemi. Obě britské publikace jsou více orientované na učitele, druhá z publikací nese tuto profesi dokonce ve svém názvu. Obě dvě také své čtenáře označují jako učitele čili *teachers* a zejména

druhá z porovnávaných publikací na mě působí jako vhodná příručka pro již alespoň částečně zkušené učitele. Oproti tomu publikace české nejsou podle mého názoru v tomto ohledu tolik vyhraněné. Zejména publikace V. Volfa na mě svým dojmem působila spíše jako kniha určená žákům či dokonce návštěvníkům zájmového kroužku dramatické výchovy, neboť svým obsahem a uspořádáním spíše cílila na přiblížení hereckého jednání na jevišti a na konkrétní vykonavatele tohoto jednání spíše než na jejich průvodce čili lektory a učitele. Poslední z publikací se přiklání více k britskému modelu a jak již sám název napovídá, je určena pro využití v kurikulu současné školy, které je naplňováno především pedagogy. Vzhledem ke své stručné povaze, a především osobním příběhům autorů se však domnívám, že by kniha mohla být zejména přínosná pro studenty či začínající učitele, neboť by jim mohla poskytnout „základnu“ pro budoucí práci. Tomuto pohledu napovídá i uspořádání lekcí v publikaci od nejméně pedagogicky náročnou po složitější pedagogické i dramatické procesy.

c. Jakým způsobem publikace nahlíží na tyto tři jevy: improvizace, práce se skupinou a pozice učitele

Oproti mým předpokladům se některým z jevů publikace vůbec nevěnují či pouze okrajově v rámci praktických námětů. Jevu **improvizace** se v teoretické části opět duálně věnují jedna britská a jedna česká publikace. Konkrétně tedy B. Way, který improvizaci věnuje jednu celou kapitolu a považuje za zcela stěžejní součást dramatického procesu. Podobně, i když v menším rozsahu se improvizaci věnuje také R. Marušák a kol., kteří v teoretickém úvodu své publikace rozdělují improvizaci do několika základních podskupin a vybízejí k jejímu použití v rámci praktických návrhů lekcí. Oproti tomu obě zbývající knihy se jevu improvizace v teoretické rovině nevěnují, pouze v některých praktických příkladech je k improvizaci v určitém smyslu vybízeno.

Co se týče jednotlivých pojetí **práce se skupinou**, lze opět zaznamenat rozdíly nejen mezi britskými a českými autory, ale i v rámci jedné z národností. Britští autoři se věnují práci se skupinou v rámci jiných kapitol či prostřednictvím praktických lekcí, shodují se však v optimálním počtu pro začátky práce ve skupině (3 žáci) a řešením případných problémů, které mohou v takto uspořádaném kolektivu nastat. B. Way konkrétně zmiňuje, že považuje za vhodným začít nejdříve s izolovanými cvičeními jednotlivců, a až poté přejít ke skupinové práci. Velmi obdobně na situaci nahlíží i R. Marušák a kol., a sice v části publikace týkající se řešení často kladených námitek proti výuce metodami dramatické výchovy. Autoři zde poukazují zejména na průběžnou práci se skupinou žáků, při které jsou vytvářeny vztahy mezi

žáky a celková atmosféra ve třídě, která je stěžejní při rozdělování žáků do skupin a učitel by ji měl brát v potaz již při plánování hodiny. Stejně jako tomu bylo u předchozího jevu, se poslední z publikací autora V. Volfa nevěnuje práci ve skupině, nicméně z oslovení čtenářů v množném čísle je zcela patrné, že navrhovaná cvičení by měla či mohla být prováděna ve skupině.

Posledním jevem, na který jsem se v analýze soustředila, je **pozice učitele** z pohledu autora či kolektivu. V tomto kritériu se publikace shodují v několika faktorech. B. Way uvádí, že nejdůležitějším předpokladem pro práci učitele dramatické výchovy je upřímný zájem o děti a jejich osobnost, jemuž odpovídá i celá publikace. Way dále zdůrazňuje, že by učitelé měli svoji práci začít „tam, kde jsou“ čili pracovat s tím, co je jim blízké a v čem se cítí jisti, a to i v případě, že tento postup nebude odpovídat návrhům v jiných publikacích. Obdobně na pozici učitele nahlíží i R. Marušák a kol., kteří taktéž ve své publikaci poukazují na fakt, že by si učitel měl být vědom svých možností, a i vzhledem k tomuto postoji uspořádali svoji publikaci, která v uvádí praktické lekce ve vzestupném pořadí, od snadnějších až po náročnější. Obě tyto zmíněné publikace se setkávají i v dalším faktoru, společně s publikací dvojice C. O'Neill a A. Lambert. Autoři v různých obměnách zdůrazňují, že by učitel neměl dětem jakékoliv zadání předvádět, ale nechat je samotné daný obraz či aktivitu vytvořit. C. O'Neill a A. Lambert tuto podmínku ještě rozvádějí, a sice tím, že by dle nich učitel neměl být pouze facilitátorem instrukcí či znalostí, ale spíš někým, kdo vytvoří vhodné podmínky pro tvůrčí práci, stejně jako bezpečnou atmosféru ve třídě či skupině. Dále autoři uvádějí, že pouze v případě, že se učitel stane aktivní součástí tvůrčího procesu, může do aktivit vnášet jistou stabilitu. V rozporu s tímto však také autoři zmiňují, že by se učitelé neměli bát přenechat hodin „v režii“ žáků. Učitele v roli zmiňuje také R. Marušák a kol. a dochází k velmi podobným závěrům, jako dvojice C. O'Neill a A. Lambert. Při analyzování tohoto kritéria jsem, obdobně jako u improvizace, nenašla žádnou kapitolu věnující se tomuto tématu v publikaci V. Volfa. Lze v tomto ohledu tedy říct, že se porovnávané publikace v těchto jevech od sebe navzájem liší, avšak ne vždy primárně z pohledu odlišné národnosti autora či autorského kolektivu.

d. Zda publikace uvádí konkrétní příklady

V tomto kritériu se porovnávané knihy nachází ve vzájemné shodě, neboť více či méně konkrétní příklady uvádí všichni autoři analyzovaných publikací, ať už se jedná o kratší, izolovaná cvičení pro jednotlivce či skupiny nebo větší tematické celky v podobě lekcí. I v tomto ohledu však nelze jednoznačně nalézt odlišnosti mezi publikacemi britských a českých

autorů, neboť (obdobně jako u Formální úpravy) i v tomto ohledu tvoří publikace dvě skupiny, z nichž každá podléhá podobnému schématu. Do první skupiny bych zařadila publikace B. Wayne a V. Volfa, v nichž se objevují pouze dílčí etudy a cvičení zaměřené na rozvoj konkrétních dovedností, či v případě B. Wayne stránek osobnosti. Zatímco B. Way zmiňuje u těchto příkladů pomocí dialogu mezi učitelem a žáky, zda se jedná o cvičení pro jednotlivce či celou třídu, u V. Volfa není takto blíže specifikován ani počet žáků, ani prostor, ve kterém by se případně mohla cvičení odehrávat. B. Way také v jedné z posledních kapitol představuje větší dramatické celky a uvádí, zda je tato hra vhodnější pro klasickou školní třídu či sál. V kontrastu této první skupiny jsem analyzovala skupinu druhou, která se skládá z publikací českého a britského kolektivu autorů. Oba tyto kolektivy zařadily do své publikace rozsáhlé a velmi podrobně popsané lekce či vyučovací hodiny, autoři obou kolektivů zde uvádějí, pro jaký ročník je lekce určena, na jaký předmět se lekce váže, její časový rozsah, literární zdroje, ze kterých lekce vychází či osobní komentáře vycházejících z vlastních zkušeností při aplikaci této lekce ve výuce. Český kolektiv uvádí mimo jiné také jaké výstupy z RVP jsou v rámci lekce naplňovány, britský kolektiv naopak doplňuje tematické celky o fotografie a rozsáhlé poznámky pro učitele. Nechybí zde ani ukázky z použitých literárních zdrojů či doslovné instrukce a následný možný průběh reflexe práce. Z těchto poznatků se tedy dají vyvodit jak shodné, tak odlišné pohledy na podobu příkladů v publikacích, a to mezi oběma národnostmi navzájem.

e. Přístupnost publikace a celkový dojem

Poslední z porovnávaných kritérií je do jisté míry subjektivní, neboť zcela jistě každému čtenáři či učiteli vyhovuje při práci jiný typ publikací. Přesto se však domnívám, že lze docílit určitého porovnání i pomocí již výše zmíněné formální úpravy. Obě britské publikace jsou dle mého názoru velmi čtivé a upořádané, čtenář se v nich snadno orientuje a zejména pak B. Way se snaží přiblížit nejen pojem dramatická výchova, ale také lidskou osobnost ve své celistvosti, neboť právě zaobírání se osobností jako celkem je základní předpoklad pro práci s dětmi. K zmiňované „čtivosti“ B. Wayne jistě přispívá i skvělý překlad E. Machkové. V porovnání s britskými publikacemi se tomuto modelu do značné míry podobá publikace R. Marušáka a kol., která je taktéž velmi přehledná a přináší jak teoretické, tak praktické poznatky a v neposlední řadě osobní zkušenosti lektorů, což ji dle mého názoru činí ještě o něco praktičtější a přístupnější. Naopak čtvrtá, a nejvíce odlišná publikace byla z mého pohledu sice v celkovém dojmu nejoriginálnější zpracována, je spíše vhodná pro žáky než pro pedagogické pracovníky. V tomto ohledu se velmi výrazně liší nejen od publikací britských, ale i od druhé české knihy.

6. Závěr

Tato bakalářská práce si stanovila za cíl komparaci čtyř vybraných publikací dramatické výchovy britských a českých autorů. Kritéria stanovená pro komparaci publikací byla založena na teoretické části této práce, v níž jsem se snažila především přiblížit pojem dramatická výchova, jeho definice, metody a techniky, a charakteristické postupy tohoto oboru. Krátce jsem se věnovala také osobnosti učitele dramatické výchovy, včetně možností získání kvalifikace k výkonu tohoto povolání v České republice. Vzhledem k povaze této práce jsem se v teoretické části také částečně zabírala historickým předpokladům pro vývoj dramatické výchovy v českých zemích i ve Velké Británii, konkrétně v pojetí české autorky, profesorky Evy Machkové.

Praktická část si kladla za cíl nejprve dle předem stanovených kritérií analyzovat čtyři vybrané publikace, a to jak z hlediska formální i praktické stránky těchto knih. Mezi kritéria patřilo například jakým způsobem český či britský autor nahlíží na pojem improvizace či zda publikace uvádí konkrétní příklady využitelné v praxi. Následně byly publikace porovnávány a výsledky tohoto srovnání shrnuty v závěrečné kapitole.

Oproti mým předpokladům se britské a české publikace ve stanovených kritériích ve větším rozsahu nelišily. Ze srovnání vyplývá, že jisté shodné i odlišné prvky lze najít mezi publikacemi českými, ale i mezi publikacemi britskými navzájem. Pouze v jednom z pěti kritérií jsem shledala rozdíl mezi pojetími britských a českých autorů. Častěji jsem se však setkala s rozdíly napříč publikacemi, kdy se shodovaly v určitém pojetí dvě z publikací, jedna však od českého a jedna od britského autora. V několika ohledech jsem našla shodné přístupy ve všech čtyřech publikacích, z čehož by se dalo usuzovat, že autoři v určitém ohledu nahlízejí obdobně na publikaci, která se zabývá teoretickou stránkou oboru, a zároveň uvádí i praktické příklady.

Hlavní cíl práce, tedy porovnat vybrané publikace, byl splněn. Při psaní této práce jsem se setkala s velmi zajímavými publikacemi, ke kterým se budu moct ve své budoucí praxi vrátit. Výsledek srovnání mě ve svém celku překvapil, neboť jsem předpokládala, že se budou některá pojetí více lišit. Práce se zahraničními zdroji pro mě byla velkým přínosem nejen proto, že spojila mé dva studijní obory na Pedagogické fakultě, ale zejména proto, že jsem si díky této zkušenosti rozšířila své znalosti o britských autorech zabývajících se dramatickou výchovou.

Seznam použitých informačních zdrojů

BURGESS, A. *English Literature: A survey for students*. 2.ed. London: Longman Publishing Group, 1974. ISBN 10: 0582552249.

LAMBERT, A., O'NEILL, C. *Drama structures: A Practical Handbook for Teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers Ltd, 1990. ISBN:0 7487 0191 5.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN: 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-807-3310-899.

MACHKOVÁ, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: Nakladatelství AMU, 2018. ISBN: 978-80-7331-487-3.

MARUŠÁK R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-472-4.

KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN: 978-80-7409-024-0

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN: 80-7184-756-9.

SAXTONOVÁ, J., MORGANOVÁ, N. *Vyučování dramatu – Hlava plná nápadů*. Praha: IPOS-ARTAMA. 2001. ISBN: 80-901660-2-4.

SPOLIN, V. *Improvisation for the Theatre: A Handbook of Teaching and Directing techniques*. 3rd ed. Evanston, III: Northwestern University Press, 1999. ISBN: 0-8101-4008-X.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN: 80-247-1865-0.

VOLF, V. *Dramatická výchova, V pěti dějstvích s Hamletem*. Brno: Computer Press a.s., 2006. ISBN: 80-251-0994-1.

WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii: NIPOS, 2014. ISBN: 978-80-903901-4-0.

Internetové zdroje

1. PROVAZNÍK, J. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*, Metodický portál RVP: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci.html/> (navštíveno dne 9.11.2020)
2. DAMU, Katedra výchovné dramatiky: <https://www.damu.cz/cs/katedry-programy/katedra-vychovne-dramatiky/> (navštíveno dne 10.4.2020)
3. Podkladová studie, Dramatická výchova:
[file:///C:/Users/HP/Downloads/dramatick%C3%A1%20v%C3%BDchova%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/dramatick%C3%A1%20v%C3%BDchova%20(1).pdf)
(navštíveno dne 13.9.2020)
3. JAMU, Ateliér divadlo a výchova: <http://difa.jamu.cz/obory-a-ateliery/atelier-divadlo-a-vychova.html> (navštíveno dne 10.4.2020)
4. Konzervatoř Brno, katalog předmětů: https://konzervatorbrno.eu/pdf/svp/RVP2SVP-HDU_katalog.pd (navštíveno dne 12.10.2020)